



当代美国 教师教育研究

龙宝新 李贵安 著

DANGDAI MEIGUO
JIAOSHI JIAOYU YANJIU



陕西师范大学出版总社

陕西普通高等学校教学改革研究重点课题（15JZ10）阶段性成果

当代美国 教师教育研究

龙宝新 李贵安 著



陕西师范大学出版总社

图书代号 ZZ17N1335

图书在版编目(CIP)数据

当代美国教师教育研究 / 龙宝新, 李贵安著. —西安:
陕西师范大学出版总社有限公司, 2018. 1
ISBN 978-7-5613-9704-6

I. ①当… II. ①龙… ②李… III. ①教师教育—
研究—美国—现代 IV. ①G659.712

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 311509 号

当代美国教师教育研究

龙宝新 李贵安 著

责任编辑	杜世雄 钱 栩
责任校对	曹克瑜 钱 栩
封面设计	道思设计 金定华
出版发行	陕西师范大学出版总社 (西安市长安南路 199 号 邮编 710062)
网 址	http://www.snupg.com
经 销	新华书店
印 刷	北京京华虎彩印刷有限公司
开 本	787mm × 1092mm 1/16
印 张	17.25
字 数	270 千
版 次	2018 年 1 月第 1 版
印 次	2018 年 1 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-5613-9704-6
定 价	59.00 元

读者购书、书店添货或发现印装质量问题,请与本社高教出版中心联系。
电话:(029)85303622(传真) 85307826

序 言

作为世界发达国家的领头羊,美国教师教育改革经验对我国而言自然是弥足珍贵,非常值得深入研究。尤其是在当前,我国教师教育深度综合化改革提速,卓越教师改革计划全面展开,教师教育改革迫切期待西方发达国家改革宝贵经验的滋养与辅助。他山之石,可以攻玉。在教师教育改革中,无论是职前教师教育还是职后教师教育,教师教育课程设置还是教师教育目的定位,教师专业发展途径还是教师教育质量评价,美国的经验对我国教师教育改革都具有启示、借鉴与引领意义。

相对于其他国家而言,美国教师教育具有明显的历史性、开放性与多元性。就历史性而言,自 1839 年贺拉斯·曼在马萨诸塞州建立全美第一批公立师范学校算起,美国教师教育已经走过了近 200 年的历程,其改革经验丰富不容置疑,将之作为学习对象无疑具有合理性;就开放性而言,美国教师教育的发展不仅积累深厚而且善于学习,它是世界各国先进教师教育改革理念与经验的汇合点,拥有最为开放、灵活、科学的教师教育制度,成为世界各国教师教育制度建设的首要参考对象;就多元性而言,美国不仅教育文化多元,而且倡导民主文化,使之成为多样化教师教育模式的培育母体,成为世界上各州教师教育样态差异悬殊的少数国家之一。正是由于这些特点的存在,我们可以说:美国是世界教师教育改革经验的总库,是一部鲜活的世界教师教育教科书,是探究先进教师教育未来图景的世界实验室。从美国教师教育发展历程与现实样态中,我们能够汲取到所期待的教师教育改革信息,能够看到多姿多彩的教师教育改革范例。

在美国教师教育改革中,其内核性理念主要来自其对教师教育目的定位,所秉承的教师能力观,这些理念直接决定着美国的教师专业

发展、教师教育课程、教师教育评价以及职前教师教育、在职教师培训的实践。笔者相信：沿着“目的定位——教师专业发展——职前教师教育——在职教师培训”这一思维线路，我们就可能相对周全地展示美国教师教育的面貌及其内因。这也正是本书分编设计的直接依据。

当然，“学习”不是照本宣科，不是照猫画虎，不是邯郸学步，真正的“学习”是灵魂与做法的共同借鉴，是理念与方式的共同吸收。从美国教师教育改革的案例与经验中，我们更应该学习的是美国坚守的教改传统，信奉的教改精神，应对教师教育难题的改革智慧。一个成功的改革范例，就是一部需要持续揣摩、反复解读、耐心品味的教育史诗。尽管我们每个研究者的欣赏视角有差异，持守的教育立场有区别，导致每个研究者从美国教师教育事实中看到的不同教师教育景观，领略到的是不同的教师教育精髓。无疑，我们品读出的每一点认识与见解都可能成为指引本国教师教育改革的一面镜子，都可能成为改变本国教师教育改革轨迹的一种力量。

学无止境，研无止境。限于研究精力、阅历经历与认识视野所限，本书对美国教师教育的研究难免会带有以偏概全、挂一漏万之嫌，毕竟不存在十全十美的研究成果，对美国教师教育的研究永远在途中——我们不希望能够对美国教师教育做一个终结性的研究结论，只是希望本研究能够引起国内学者对美国教师教育问题的持续关注与深入思考。研究既是问题解决的过程，也是问题催生的过程，一项研究的最好结果是它引出了更好的问题，唤醒了研究者的高昂研究热情。我们期待本研究能够达到这一目的，以此为后续美国教师教育研究提供垫脚石与立足点！

龙宝新 李贵安

2017年2月1日

目 录

第一编 美国教师教育目的观

- 第一章 美国教师教育的目的 (2)
 - 第一节 当代美国教师教育的一般目的 (2)
 - 第二节 公众视野下的美国教师教育目的 (6)
 - 第三节 基于教师专业型的美国教师教育目的分析 (15)

第二编 美国教师专业发展

- 第二章 美国教师专业发展概况 (36)
 - 第一节 教师专业发展的当代内涵 (36)
 - 第二节 教师发展的目的、内容与取向 (38)
 - 第三节 教师专业发展的途径 (47)
 - 第四节 有效教师专业发展的特征与要求 (50)
- 第三章 美国教师专业发展的理论与实践 (57)
 - 第一节 教师专业发展的理论 (57)
 - 第二节 教师专业发展的实践 (60)
 - 第三节 美国教师专业发展的未来走势 (72)

第三编 美国职前教师教育

- 第四章 美国职前教师教育的内涵与特征 (89)
 - 第一节 职前教师教育的内涵 (90)
 - 第二节 职前教师教育的运转 (96)
 - 第三节 美国教师培养项目的发展 (105)
 - 第四节 美国职前教师教育项目中存在的问题 (114)
 - 第五节 当代美国职前教师教育改革 (124)
- 第五章 美国职前教师教育课程 (145)
 - 第一节 “教师教育课程”概念的发展 (146)

第二节	教师教育课程的类型	(151)
第三节	教师教育课程实践框架述评	(159)
第四节	教师教育课程改革面临的新困境	(168)
第五节	教师教育课程改革的主要方向	(179)
第六章	美国教师培养项目评价	(190)
第一节	美国教师培养项目评价概况	(191)
第二节	美国教师培养项目评价的特点	(203)
第三节	美国教师培养项目评价改进的方向	(212)
第四编	美国教师培训	
第七章	美国教师培训活动的发展	(224)
第一节	教师培训的内涵与目的	(224)
第二节	教师培训的主体与机构	(234)
第三节	教师培训的内容与途径	(241)
第八章	美国教师培训的理论与改革	(247)
第一节	教师培训的特点	(247)
第二节	教师培训系统的要素与理论	(253)
第三节	教师培训面临的问题与改革	(259)
参考文献		(266)

第一编 美国教师教育目的观

教师教育是基础教育的母机,教师教育目的是国家教育目的的映射与领域化,教师教育目的研究无疑是掌控世界各国基础教育事业全局的关节点之一。进言之,国家教育目的首先通过教师教育目的来落实,教师教育者担负着执行国家教育目的的首席责任人角色。故此,如何科学定位国家教师教育目的,引领当代基础教育事业纵深发展,是中国教育改革者无法回避的一个时代命题。相对而言,美国研究者对该问题关注较多,而我国相对滞后,研究成果较为罕见,其中原因之一可能与“教师教育目的”与“教育目的”两术语间的概念分界线模糊有关,由此导致用“教育目的”替代“教师教育目的”的自然现象。令人瞩目的是,美国教师教育目的研究在哲学、社会学、心理学层面探讨较多,值得借鉴的理论资源较为丰富,研究的视角更为独特。引鉴这些研究成果,借助目的分析手段来理性判断、科学解析、积极应对困扰我国教师教育综合改革中的根源问题,对于科学领航我国教师教育事业顺畅发展具有较强的现实意义与理论价值。

第一章 美国教师教育的目的

由中国期刊网检索可知,国内学者对“教师教育目的”的直接研究几近于零,这无疑表明:我国教师教育实践的自我反思意识还显不足,教师教育改革的终极价值取向定位不明,教师教育系统的主观统合点亟待形成。所谓目的,就是实践活动的预期后果、价值前设与意图所指,它是人类实践活动具有超前性、预见性、能动性、创造性的体现,标志着人性进化理性坐标。显然,没有目的、目的模糊、远离目的的教师教育不仅是危险的、短视的,更是令人费解、琐屑无序的。如果说每一点教师教育活动、想法、制度都是“散落的珍珠”,那么,正向、科学、有力的教师教育目的好似把散乱的教师教育活动、想法、制度等串联起来的“珍珠项链”,持续、贯通、理性的教师教育目的是彰显人类教师教育活动品位、气质、张力的精、气、神。确立“教师教育目的”概念,探明其独特性内涵,演绎教师教育目的论命题,是美国教师教育理论研究导航实践的价值制高点之一。

第一节 当代美国教师教育的一般目的

美国教师教育始终处在一系列常见目的或一般目的及其矛盾冲突的引控之中,这些目的其实就是在其教师教育实践中表现出来的一系列价值,它们已经融入了美国教师教育工作者的潜意识或常识系统中。美国学者指出,“学科学习、工作准备、人的发展、民主、真理、正义——这些都是在当代教师教育画面中存在的明显价值”,^①它们以司空见惯的方式决定着美国教师教育事业的现状与面貌,成为教师教育目的研究难以绕开的一个基石。实践中,这些教师教育目的间存在着形形色色的冲突与矛盾,目的妥协与价

^① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10-25.

值优选是形成现实教师教育目的的日常路径。一方面,在具体实践情境中,这些教师教育目的之间冲突与紧张关系的解决,常常会因应对“教师教育中最重要的是什么”这一问题的回答而转移;另一方面,“如果我们知道在什么之间妥协,有效的妥协就可以做出”^①。弄清潜藏在美国教师教育事业背后的一般教师教育目的,依照科学的原则与标准对其重要性等级做出评估,是确保教师教育事业健康有序发展的主观要求。在影响美国教师教育项目的视野与组织的价值条目中,最值得关注的五个是“准备工作与生活、知识学习、人类发展、社会正义”,以及“尊重文化多样性与多元化教育”^②等,它们构成了美国教师教育实践中的常见目的,它们纵横交织在一起,共同构筑了美国教师教育事业延伸的轨迹。在此,我们对一般目的做如下的梳理。

一、追求社会发展的普适价值

教师教育的首要服务对象是社会,是借助教育教学活动来服务于美好社会的有效建构,促进民主社会的有序、和谐与良性发展是教师教育的根本目的之一。学校就是社区构成中最具能动性的一个细胞,社会发展所需要的诸多普适价值都需要学校的“价值播种机”来完成。一批美国教师教育者认为,“教师教育的目的是帮助从业者学会将他们的教学延伸到学校边界之外,或者通过所谓的经验学习,或者通过建立本地社区与相关机构间的关联”。^③为此,教师教育事业必须通过新教师培养来实现社会发展的诸多正向价值,如公平、正义、和平、求真、关怀、自由等价值。尽管这些价值观已经早就作为教师教育目的而存在,但实践证明:没有对这些价值观念的执着坚守与不断确认,教师教育事业很可能失去最为关键的价值支撑点。“一些教师教育者把追求社会正义视为教师准备项目的核心价值”,因为他们相信:“教师培养实践正是武装新一代教师参与社会变革的动态载体”,社会正义

① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

② HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

③ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

已经被教师教育者视为“对公立教育与民主教育的一种诉求”。^① 不仅如此,美国研究者甚至认为社会正义是教师教育目的系统的基础,其他教师教育目的,如服务于专业学习、生活准备、人的发展等,它们只是实现“社会正义的非必需辅助条件”。

二、为青少年未来生活做准备

教师教育事业的直接目的是促进教师去建立一种“好教育”,而“好教育”的内在构成性价值之一正是“为年轻人的经济与生活做准备”^②。所以,为青少年未来生活做准备是教师教育事业的实质性目的之一。那些重视学科价值的教师教育者也认为:“优秀教学能够用知识与心智技能把学生武装起来,应对成人阶段的各种挑战。”现代社会是一个变革的社会,青少年的社会生活充满了挑战性与复杂性,青年需要借助扎实的技能训练才可能形成“应对生活事务的决定与反应能力”^③。为了帮助青少年获得这些反应能力,教师训练与准备项目应该是“具体而又聚焦的”,即教师教育内容“在所有方面都要与武装教师的教学能力与知识信息密切相关”^④,提高新教师达成这一目的的能力。进言之,美国教师教育事业应该培养新教师预先具备青少年成长与生活所具备的基本知识技能,并培养他们如何将这些知识技能传授给青少年学生的相应艺术与能力。

三、促进学习者的发展

教师教育事业直接服务于教师教育者与普通教师,最终服务于学生,后者才是教师教育实践的价值终端。从心理学角度来看,教育的目的是培养学生的认知、情意、审美等方面的素养,教会他们自己学会去思考、去探究、去求知。杜威指出,构成学生探究与思考活动的两大逻辑是学科逻辑与心

① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

② HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

③ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

④ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

理逻辑,其中学科逻辑的意义主要来自知识领域的形式逻辑结构,而心理逻辑的意义主要来自学习者的认知活动及其经验形成过程。无论是哪种逻辑,都统一于学习者的学习活动,它们都对教师提出了要求,即“激发学生去理解、去解释的动机,促使他们去把握新学术知识的意义”。^①为此,教师教育的另一目的正是关注“学习的价值以及与之相关的价值”^②,促使教师掌握如何促使学习者去学习的知识与方法。在这一目的指引下,不同理论派系提出了具体的教师教育目的。例如,建构主义者认为,影响学习效能的主要因素是学习者的能动性、主动性与想象力,故教师教育的目的之一是培养教师去掌握如何通过激发学习者的能动性、主动性与想象力来促进其学习效能的提高;多元智能理论认为,影响学习效能的主要因素是学习者多样化认识世界的方式,故教师教育的目的是帮助教师学会如何利用多样化的方式促进学习者发展多元智能的目的。

四、传播学科知识

教师必须具备一定的学科知识才可能胜任教育教学工作。作为教师从教的本体性知识,学科知识在教师素养体系中处于奠基位置,向教师传授学科知识是教师教育的基础性目的。从表面上看,似乎学科知识是纯粹客观而又“价值中立”性的,但其实其背后充满着复杂的价值论争与政治斗争。在美国社会背景中,应该传播谁的学科知识,对教师发展与学生培养而言哪些学科知识最有价值,“什么知识具有最大价值,谁决定这些知识”^③等,此类问题始终是令美国教师教育者困惑的问题。正是基于此,美国教师教育者要妥当地传播学科知识,就必须处理好一对矛盾,即如何确保“学科知识怎样从中受益且不被冲淡、分裂、扭曲”,且“又不远离现实”^④。尽管学科知识已经被政治的斗争所习染,但毋庸置疑的是,美国教师必须掌握一些人类社

① DEWEY J. The child and the curriculum [C]//DEWEY J. The middle works of John Dewey 1899 - 1924. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1976: 102 - 110.

② HANSEN D T. Values and purpose in teacher education [C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

③ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education [C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

④ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education [C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

会生产、社会生活中必需的基础知识与专业知识,它们构成了美国教师从教的“知识资本”,成为决定未来教师素养水平的重要条件。

五、弘扬美国文化的多样性

美国是一个多元文化共存共融的民主社会,维护多元文化生态、推进多元文化教育是美国社会协调发展的客观要求。与之相对应,美国社会需要的是尊重多元文化,善于协调文化冲突的教师,教师教育事业必须将维系与促进多元文化发展视为自身的根本目的之一。在教师教育中,美国多元文化教育常常是在民主、正义、自由的旗帜下进行的,甚至也可以将之归结在“追求社会发展的普适价值”这一目的之下,这是因为“对那些倡导民主与多元文化教育的人而言,还有另外一个自我强加的责任,即清晰、准确表达与自我质疑的责任,因为他们明确声称:在正义、民主的名义下行动”^①。其实,文化多元正是美国民主教育的延伸,是美国价值体系的独特构成。作为旨在通过影响新生一代师生来塑造或延续美国价值的教师教育而言,它不可能无视这一目的的存在。

上述目的在美国教师教育事业中具有一定的自明性,其共同特点是:较为具体、清晰、直观,缺乏较为深邃、宽广的哲学视野支持,“无法构成一个更大、包容性的价值与目的”^②。正因为如此,当代美国教师教育理论研究者试图从另一种更为宽广的哲学视野来深入反思美国教师教育目的问题,以期为其教师教育实践提供更为清晰的目的论支持,让美国学者对教师教育实践意图的思考更为系统、深刻与稳妥。与之相关联,一系列新鲜的教师教育目的论探究框架便脱颖而出,成为当代美国教师教育目的的研究中最为闪亮的一个学术焦点。

第二节 公众视野下的美国教师教育目的

在当代,教师教育目的论争构成了美国教师培养体系的一个核心支撑

① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education [C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

② HANSEN D T. Values and purpose in teacher education [C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

点,美国教师教育到底应该是全面培养人的身、心、手等心智感官的“人文主义教育”,即迎接具体生活挑战的“全人教育”,还是强调技能训练、实践性知识的“专业教育”?“学校应该由那些像技工一样熟练的教师来补充还是由那些仅仅在某一目的意义上行动的教育者来补充?”^①这些问题都需要教师教育目的的哲学分析与重合共识来解决。目的总是走在行动的前面并牵引着教育事业的方向,教师教育目的的哲学分析框架是确保美国教师教育改革顺畅发展的理念基石。当前,哥伦比亚大学教师学院的汉森教授、雪域大学的罗伯森教授等人提出了独特的教师教育目的分析框架,为美国教师教育目的的分析开辟了一个新视野。

在美国公众研究视野中,公共利益与人格培养构成了一对矛盾,二者间的关系探讨成为分析教师教育目的的基本立足点之一。在公众眼中,每个社会公民都有双重身份:公众与个人,介于其间的是众所周知的公共领域,每个美国公民都生存在公共领域之中,权衡公共利益与私人利益是公众生活的主题,公共兴趣是民主社会公民的基本兴趣之一。在公共兴趣中,教师教育研究关注的是教师的公共性问题;在人格培养中,教师教育研究关注的是教师的个体性问题,它们都构成了教师培养的两个关注点,如何在两者间求得一种平衡是美国教师教育的重任所系。进言之,美国教师教育既要培养公众的教师,又要培养具有独特人格气质与个人魅力的个体教师。

一、公共兴趣

什么是公共兴趣?杜威对该问题进行了深刻的剖析。公共兴趣源自对“公众”这一概念的分析与定位,而公众的形成又与公民社会、公共利益等问题交织在一起。

(一) 公众

其实,当代社会由不同的社会团体构成,如家族、职业、政党、种族等,每个社会人都以“成员”的身份加入其中,但是这些“成员”并不一定构成“公众”。杨(Iris Marion Young)曾经指出:各种社会联合体大致可以分为三类,即私人的、公民的和政治的,“在公民和政治组织中,这些联合体对于强化民

^① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

主社会而言具有潜在力量”^①。在杜威的眼中,“公众”是公民社会的构成分子,在参与公民生活中接受公众的教育,成长为一名真正的社会公众,是新教师造就的根本渠道。

所谓公民社会,它是指“由表达自己利益与责任的公民组成的志愿者协会和基本上超出经济与国家范围的协会构成的社会圈层”。^②在美国,公民社会的存在形态表现为形形色色的社会组织,如“教堂、社区、组织、个人组织、政治行动群体、俱乐部、非盈利服务提供者、公民协会和许多其他组织”^③等,它们位于个体与国家之间,推动着个体与国家间的相互调适。不同于国家,其运作法则是法制的确认与制定;不同于个体,其存在的法则是自由行使、表达个人诉求。在公民社会中,个体之间主要通过讨论、协商与筹划来形成行动规则,合力参与影响国家发展方向的社会行动。所谓政治,曼斯布里奇(Jane Mansbridge)认为,它其实就是“公众在讨论成为一些高度非正式集体决策的一部分时应该去讨论的东西”,其实质是“公民集体决定的一种版本”,^④公民社会是美国公民以“公众”身份参与政治的日常形态。

公众存在于公民社会,但并非参与公民社会的所有人都可以称之为“公众”。杜威认为,只有在以下情况中才可能真正出现公众:其一,在具体团体与联合体中,人的行为结果“溢出”了区域社会界限,在某些地方影响了人;其二,受影响的人注意到了这些结果并试图对之做出反应。进言之,“对后果的感知在超出与他们直接关联的个人与联合体的情况下以重要方式被折射出来,进而构成了公众的来源”^⑤。在现实中,一个人会参与许多公共机构,并在这些机构中寻求多样化的本土利益,这种行为构不成公众行为与“公众”,因为只有人的利益需求超出了本土化利益诉求之后才可能出现“公

① YOUNG I M. Inclusion and democracy[M]. London: Oxford University Press, 2002: 159.

② ROBERTSON E. Teacher education in a democratic society: learning and teaching the practices of democratic participation[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 27-43.

③ ROBERTSON E. Teacher education in a democratic society: learning and teaching the practices of democratic participation[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 27-43.

④ MANSBRIDGE J. Everyday talk in the deliberative system[J]. 1999: 214.

⑤ BOYDSTON J A, GOULINLOCK J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

众”。所以,“公众”形成的基本条件有三个:一个是社会事务影响到了社会所有人,一个是社会要求对这些影响结果加以系统关注,一个是公民被迫站在本团体、本地域的范围之外来思考这些问题。只有在这种情况下,社会成员间会在共同利益关注点上产生“间接、广泛、持续、严肃的、共同的、相互的作用行为”^①,最终导致了共同兴趣与公众的同时出现。可见,在杜威的眼中,没有永恒的公众,只存在具体社会事务或共同利益关注点上的“具体社会公众”。“公众仅仅在人们被拽出他们的当地范围并试图应对那些在某一方面影响着他们行为的结果时才会出现。”^②一旦公民被迫站在自己的固有联合体,如家庭、社区、教派、种族、政党等之外来思考整个社会共同关注的利益或问题时,社会公众就会随时出现。无疑,公众在讨论社会问题时不仅关注的是个人利益,更重要的是,他们还要关注公共利益,并尽可能在公共利益最大化的前提下尽量使自身的个体利益最大化。因此,公众其实就是在“公共利益”的名义或前提下讨论个人及其所归属的固有联合体的利益配置问题。

(二)公共兴趣

在杜威眼中,单数意义上的“interest”指兴趣,“意指一种态度、方向或与完成一种活动息息相关的秉性”,它包括由此而引发的“行动或过程”;而复数意义上的“interests”则是指利益,即“零散的物体或所有物”,^③不同社群都有自己的特殊利益且具有可比较性与竞争性,发展群体共同利益是人类政治活动的显著特点之一。杜威认为,在人的公共活动分析中最有意义的是“兴趣”而非利益,兴趣的核心意义“存在于两种其他遥远实体,或事情开始与事务完成之间”,^④它是促使人去实现某种任务、目的与意图的内在动力。当然,相对于“利益”而言,兴趣具有许多特殊性质:其一,它具有无形性。兴趣既不是一种实存的事物,也不是一种欲求的对象,它构不成活动的前提和结果,兴趣始终作为人的一种自然情感而存在;其二,它具有涌现性,

① BOYDSTON J A, Gouinlock J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

② BOYDSTON J A, Gouinlock J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

③ BOYDSTON J A, GOUINLOCK J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

④ BOYDSTON J A, GOUINLOCK J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

不同的兴趣在人类实践活动中不断涌现,藉此推动人不断向前发展,向前看、预期性、不确定性构成了兴趣的三个明显特征,兴趣其实就是指出一个“在人们试图付诸行动时意义与结果不断潜在生成的过程”^①。

在公共生活中,“公共兴趣”不同于“公共利益”。公共兴趣具有生成性与非实体性,它“不是一种事情、实体、事物或财物,也不是一种声称、主张、观点或信念,更不是一种立场、主张、姿态与平台”,^②故不存在“就这个”这样的公共兴趣。在“利益”意义上,个体、群体、协会则能明确指出它们的利益。公共兴趣是指“人在实施一种有意义活动时从中显现并据此实现的态度、秉性、意向”^③。可见,它既非地域利益的总和,也非这些利益要素构成的总体,公共兴趣与公共利益间的界限是清晰的。一旦人类事务及其活动超出了地域的界限,需要各个社会团体予以全面关注时,人的公共兴趣便会显现。

杜威认为,在公共兴趣中有一种兴趣最值得大家关注,这就是民主的兴趣,这种兴趣是从生活中习得的。他提出了一种“从各种生活联系中学习”的观念,尤其是民主的兴趣,更需要从生活中来学习,因为民主本身是一种“超越政府”“相互关联”的“生活模式”,^④儿童从各种生活的联系中能够发展出民主的共同兴趣。正如其所言,“如果学生得到了持续的教育激励,这种激励能够把优质学习内容相互关联并与多样化的人群与前景产生互动,那么,他们就能学会理所当然地发展这种兴趣(即公共兴趣)”。生活离不开沟通与互动,对于参与其中的人而言,它其实就是一种教育,“对从各种生活后果中学习的兴趣是公共兴趣的必须构成”^⑤。民主其实就是“相互关联的生活模式,共同沟通经验的模式”,^⑥人们通过共享、互动、关联与他人相沟

① HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

② BOYDSTON J A, GOUINLOCK J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

③ HANSEN D T. Values and purpose in teacher education[C]//Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts. Routledge, 2008: 10 - 25.

④ BOYDSTON J A, GOUINLOCK J. The later works of John Dewey[J]. Journal of the History of Philosophy, 2008(1).

⑤ DEWEY J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education[M]. Free Press, 1916: 40 - 49.

⑥ DEWEY J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education[M]. Free Press, 1916: 370.